

近藤益雄の知的障害教育実践における自立観の検討 —社会的適応と自己実現の統一を手がかりとして—

Examining Self-Independence in the Educational Practices of Ekio Kondo: A Unified Approach Combining Social Adaptation and Self-Actualization

石 橋 由紀子*
ISHIBASHI Yukiko

本論では、1950～60年代にかけて知的障害児教育において活躍した近藤益雄を取り上げ、自立に向けた実践とそれを支える思想について検討した。自立について検討する際には、社会的適応と自己実現という二軸を設定し、近藤の教育実践の特徴である生活綴方教育、生活指導、「教室文化」概念、労働観という四点において、これら二軸がどのように捉えられていたのかを整理し、近藤の教育実践における自立観について論考した。その結果、近藤の実践においては、現にある社会の中でのみ子どもの生きる道を見出そうとするのではなく、抗議や奉仕という形で、社会に対して発言し、社会をよりよくする担い手であると捉えられていることが明らかとなった。

キーワード：近藤益雄，知的障害児教育，自立，社会的適応，自己実現

Key words：Ekio KONDO, education for intellectual disabilities, self-independence, social adaptation, self-actualization

I 問題と目的

近藤益雄（1907-1964）は、戦後の知的障害児教育の先駆者である。1907年に長崎県佐世保市に生まれ、教員生活を送った近藤は、戦前は生活綴方教育の指導で知られ、戦後、1950年に校長を辞して特殊学級「みどり組」の担任となった。

近藤の知的障害児教育に関する先行研究としては、生活綴方教育と知的障害児教育との関連性について検討した研究¹⁾、障害児教育の思想について検討した研究²⁾、学力保障について検討した研究³⁾、教育課程について検討した研究^{4) 5)}、生活綴方について分析した研究^{6) 7)}などがある。

近藤の知的障害児教育実践の歴史的な意義について、窪田⁸⁾が「知的障害児教育の目標が就労すなわち社会的自立であると考えられていた時代にあって、『生活』か『教科』かという枠組みを超えた人格の成長や生活の質の向上に着眼していた点において、障害者の『自立』の意味をめぐる新しい視点を与える実践であった」と述べているように、近藤の知的障害児教育の実践における自立観について検討することは、意義あることである。しかし、これまでの研究では、近藤が知的障害のある子どもの自立をどのように考え、実践していたのかについては必ずしも詳細には検討されていない。

障害児教育において、自立は「社会的適応」と「自己実現」という形で問題にされてきたのではないだろうか。人間の発達社会化の過程であると同時に、個性化の過程でもある。自立も、社会的適応か自己実現かという二

者択一ではなく、両者をどのように統一させるかが重要であろう。そこで、本論では、社会的適応と自己実現という二つの軸を設定し、この二つの軸をどのように統一させるかという視点で、自立という問題に迫っていきたいと考える。

本論では、まず近藤の教育実践の概要について整理した上で、近藤の教育実践の特徴である、生活綴方教育、生活指導、「教室文化」概念、労働観という4つの観点から、近藤の教育実践を検討する。最後に、これらの観点を自立という点から整理することとする。

II 近藤の教育実践の概要

1. 近藤益雄の思想と実践の構造

近藤の思想と実践のあらましを、「近藤益雄思想・実践構造図」として図1に示した。図1の作成にあたっては、清水^{9) 10)}を参考にした。図1では上半分が思想、下半分が実践を示している。また、左半分に戦前の生活綴方教育を、右半分に戦後の障害児教育をおいた。なお、本論では、「戦前の生活綴方教育」とは、特に断らない限り、1935～1940年に在職した田助尋常高等小学校での実践を指す。

近藤の戦前と戦後にわたる思想と実践の根底には、生命の尊厳、発達の保障、平和と文化という三つの願いがあった。戦前においては、三つの願いは、より具体的には「人間的願いを大切にすること」という思想であった。そして、その思想は、生活綴方教育によって実践され、「教室文化」という概念に典型化された。一方、戦後の

* 兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻発達障害支援実践コース 准教授

平成30年10月19日受理

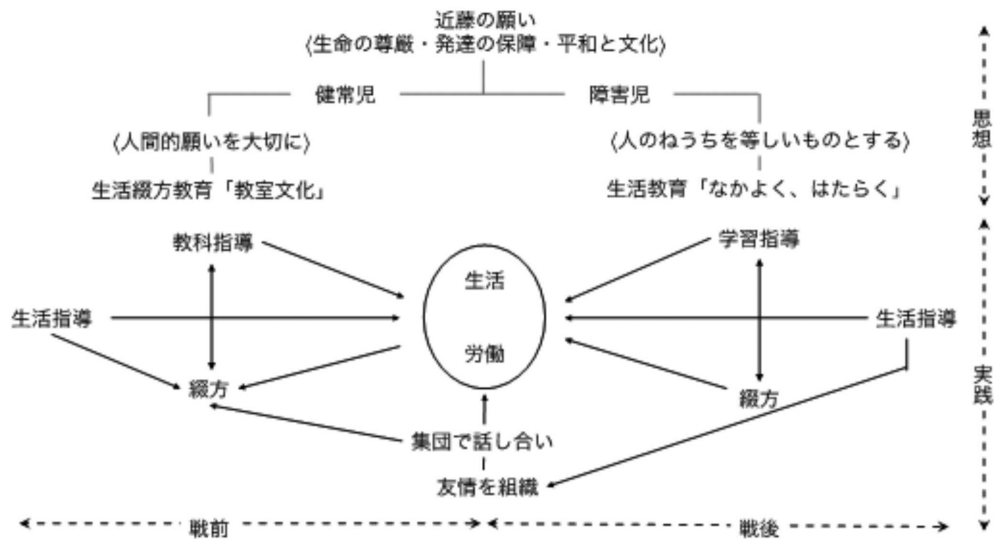


図 近藤益雄の思想及び実践構造図

障害児教育においては、三つの願いは、「人のねうちを等しいものとする」という思想であった。その思想を保障するために近藤が行った教育は、生活教育であった。それは、近藤の特殊学級「みどり組」のスローガン「なかよく、はたらく」に端的に示されている。

近藤の戦前と戦後の実践を解く鍵概念は、「生活・労働」と「友情を組織する」というものである。これは、戦前では、綴方を中心にして指導された。子どもは、自分自身や父母、地域の生活や労働を綴方に書く。それを学級で読みあい、話し合うことによって、生活や労働をより良いものにしていくとともに、友情を組織した。戦後の障害児教育においては、生活、労働そのものが生活、労働のための学習であった。また、学習指導、生活指導、綴方も、生活や労働と結びつけて行われた。生活、労働は友情を組織する役割も担っていた。

Ⅲ 近藤益雄の教育実践における社会的適応と自己実現

1. 生活綴方教育に注目して

(1) わかる綴方

近藤は、生活教育を「教材を生活から求め、それを勉強し、さらにそれを生活の中にとかしこむ仕事」¹¹⁾とした上で、生活教育における綴方教育の役割は、「生活を見る眼—すなわち生活を考える力」¹²⁾を養うことであるとした。近藤においては綴方教育とは、子どもを生活者とみなす立場から、子どもに、自身を取り巻く生活を、ただあるものとして漫然と見るのではなく、対象として意識して捉えさせ、それについての考えを推し進めさせるためのものであったといえる。

一方、戦後の障害児教育においては、「綴方は、まず読んでわかるようにすることに、第一の目標がおかれ

る」¹³⁾という。「原文のままで、誰にも読まれるようなものにすること」¹⁴⁾が目指されたのだった。戦前の綴方教育の役割と比べると、戦後においては生活のにおいが消え、戦前の綴方とは性格の異なるものであるようにも思える。では、戦後における綴方教育とは、どのようなものだったのだろうか。

近藤は、綴方の手始めとして、観察の学習を重視した。近藤は、まず、見て話す練習からはじめさせる。見て話す練習とは、実物、絵、動的なもの、静的なものを、瞬間的に見せたり、継続的に見せたりして、それについて話させるというものである。著作集には、子どもがバツヤイナゴを観察した時の記録が載せられている¹⁵⁾。この見て話す練習は、綴方を書く以前にだけではなく、文章を綴ることのできる子どもに対しても行われる。そして、見て話す練習を経て、見て書く練習が行われる。見て話す、見て書くといった観察の学習は、「よくみることをおしえ、そのみるしごとのなかで、みたことをいいあらわすべき言葉をおしえていく」¹⁶⁾ためのものであると述べている。

こうした観察の学習によって、「『みたままをかく』といいながら、少しも物の実態にふれない、この子どもたちの、描写の非常に乏しい綴方をも、少しづつなおしていこうと私はつとめてきた」¹⁷⁾のだという。観察の学習は、綴方を書くことはできても、大雑把な見方、固定的な見方、不正確な見方をしていたり、また、見ることはできていても、表現する言葉をもたない子どもに、「わかる綴方」を書く力を付けるためには、必要なことであった。

このような観察の学習を経て、生活経験を綴方にする指導が行われる。近藤は様々な生活経験を子どもに与える必要性を述べた上で、生活経験と綴方の関わりについ

て次のように述べている。

「学級に、学校に、家庭に、子どもたちの生活の場は
ずい分ひろい。そして生活経験もほかの子ども同様に
かなり多くのものをもっている。しかし子どもたちはそれ
をかかさない。/なぜだろうか。/ぼんやりした生活。経験
はしてもそれについて何も考えてみない。何ら価値をみ
とめてもいない。/無意識の生活はほんとうの生活では
ない。だから生活経験が綴方に少しも生きてこない。そ
ういう子どもたちのぼんやりを、私たちはどうしたらは
っきりしたものにするができるか。』¹⁸⁾。そして、その
指導のために生活経験を話させ、日記を書かせた。子
どもが生活経験をもちながらも、それを綴方に書かないの
は、生活について何も考えず、何の価値も認めていない
からだという。つまり、子どもが何気なく過ごしている
生活経験を意識に止めることから綴方は始まると捉えて
いると言える。

近藤の戦後における綴方教育は、「わかる綴方」にす
ることに第一の目標がおかれた。しかし、それは言葉や
表記法の指導のみを意味するのではなかった。近藤にお
いては、綴方の最初の段階における観察の学習において
でさえ、言葉、観察力だけでなく、生活への態度や姿勢
を育てようとした。何かを綴ることができるということ
自体が、生活への意欲的な態度を意味していた。

(2) 考える綴方

近藤は、「わかる綴方」から「考える綴方」へ発展す
べきものとした。しかし、この発展には課題もあった。

『「何でもいから自分の好きなことをかきなさい」
とってかかするとすれば、大がいが、生活などとは、
凡そ縁遠いこと、しかもいつまでもおなじようなこと
ばかり』¹⁹⁾ を取り上げてかく子どもたち。そして、とて
も「生活をひきあげるなどというようなものではない」
²⁰⁾ 綴方。このような子どもたちの綴方を「考える綴
方」へ引き上げることには大変な難しさがあった。

では、近藤はその課題をどのように解決しようとした
のだろうか。近藤が子どもの抱える「問題を生活の中か
ら発見してやってそれについて綴方をかかせることにし
た。」²¹⁾ という。例えば、母が居らず寂しい思いをして
いる子どもには「おかあさん」、短気者の父を持ち、い
つもびくびくしている子どもには「おとうさん」、うそ
をついた子どもにはそのうそについて、という題を与
えて、綴方を書かせる。このような題は、「子どもがつい
気づかずに、とりにがしている、その子どもに切実な問
題」²²⁾ であるという。そして子どもが与えられた題で綴
方を書くことによって、「それをその子どもの生活の中
心とも焦点ともして、(中略)自らの問題をはっきり意識
しその解決の方向へすすむように」²³⁾ なることを目指
した。

ここで一つ疑問が浮かぶ。綴方においては、生活につ

いて考え、生活をよりよいものにすることと同じくらい
に、あるいはそれ以上に、何が問題であるかということ
を発見することが重要である。近藤の場合は近藤が子ど
ものもつ問題を考え、与えている。この点について近藤
はどのように考えているのだろうか。近藤は「自由作か
課題作かの論争はかなり古い綴方界におこなわれた歴史
的なもの」²⁴⁾ と述べ、子ども自身が問題を見つけること
の重要性は認識している。しかし、自分にとって何が問
題であるかを分かる前の子どもに対しての綴方指導とし
て、近藤が子どもひとりひとりにあった題を提示する
という方法が考えられた。

近藤は子どもの綴方を「わかる綴方」から「考える綴
方」へ引き上げるために、題を提示するという方法をと
った。では、このような方法で実践された「考える綴方」
は、何を目指していたのだろうか。ここに、一例を挙げ、
考察したい。

「ある日、青木カヨが実にみごとな西洋ぐみの一枝に、
にわうめという美しい小粒の実の枝をそえて私の教室に
もってきてくれた。子どもたちはその美しいいろに、い
たく食欲を刺激されたらしく、こっそりそのガラスのび
んにさした枝から、実をぬすんでたべるものがいた。/
みんなでよく話し合いをして、カヨがもってきたのは教
室をきれいに飾るためであること、そして明日になつた
ら、みんなでわけてたべようということを、約束したが、
やはりそれはなかなか守られなかった。やっぱりその日
の放課後になつたら、ぐみにもわうめもなくなっていた。
そしてそれを食べたのは、秋江、和子、礼子の三人だ
ということになつたが、和子と礼子はどうしてもたべて
いないというので、その日はそのままにしておいた。/
ところが秋江は自分一人に罪をかぶせられてしまったので、
朝の自習時間に綴方をかいてきた。」²⁵⁾

そして、和子、礼子、そして和子の妹文子それぞれと
近藤との間で、ぐみの問題について何度も綴方のやりと
りが行われた。

近藤は、子どもをぐみの問題と向き合わせ、綴方に真
実を書かせる。この一連の綴方について近藤は、子ども
たちのかなり正直なところをみることができたと感じつ
つも、「これでどれだけこの三人の子どもたちの生活の
姿勢が正されただろうか。」²⁶⁾ と自問する。近藤がこの
ような問題と向き合わせようとするのは、それらの問題
を媒体として、子どもに自身の生活の姿勢を問うため
であった。

(3) 生活綴方教育を社会的適応と自己実現の軸に照らして

近藤の戦後の生活綴方では、まず「わかる綴方」、そ
して「考える綴方」にすることが目標として設定された。
「わかる綴方」とは、「いわば物の用に立つ」という目標
であった。近藤においては、綴る対象があるということ
自体が生活への意欲的な態度を意味していたから、目

標へたどり着くまでの道筋は、言葉の獲得の過程であると同時に、生活への意欲的な態度を養う過程でもあった。「わかる綴方」も、その達成への過程は、子どもの主体形成のための手だてという側面を備えていた。さらに、「考える綴方」を書くことをとおしての考えるという行為は、子ども自身に向けられ、子どもの人格の発達に寄与する手段として用いられた。

2. 生活指導に注目して

(1) 教育全体の中での生活指導の位置づけ

近藤の教育課程は生活指導と学習指導の2領域で構成されていた。学習指導については、教科学習・生活学習・基礎学習それぞれについて、湯浅²⁷⁾が詳細に検討している。ここでは、湯浅の検討をもとに、学習指導の要点のみを述べるに止めたい。教科学習・生活学習・基礎学習は、それぞれ固有の方法で学習能力・認識能力の育成のための指導が行われた。しかし、それらの目的は独立して立てられていたのではなく、子どもの現実から導き出された、生活と結びついた目的であった。また、獲得された諸能力は、学習場面に止まることなく、現実の生活へ生かされることによって、意味をなすものと考えられた。一方、生活指導は、健康指導・性格指導・身辺自立指導が、学校行事・学級行事・教科外活動といった具体的な場面に即して直接的に指導される場であった。生活指導は、1. 治療教育、2. 矯正教育、3. 健康教育と身辺自立の教育、4. 集団教育、5. 共同生活の教育という段階で螺旋状にすすめられてゆく。この螺旋状段階は、全体としては、個人への指導から始まり、集団生活へと移行していくものと捉えられる。近藤は生活指導をより重視していた。生活指導については、具体的な実践を素材として検討したいと考える。

近藤の教育課程は、全体としては生活に根ざし、子どもに生活のための力をつけることが目指された。しかし、それは将来予想される生活を一方的に押しつけるのではなく、そのために必要な能力を学習指導により子どもの側から保障することが考えられた。なお、近藤の生活や職業の重視は、当時の貧困な福祉政策を背景としていることを付言しておきたい。

(2) 人間としての自覚

では、以上のような性格をもつ生活指導はどのようなものであったのか、また、そこにはどのような意図があったのかについて実践をもとに考えたい。近藤が教育の基礎として考えたのは、特殊学級みどり組を「あかるい教室」にすることだった²⁸⁾。

「あかるい教室」とは、「どこまでも子どもの教室」であり、子どもが「ほんとうに生きる教室」²⁹⁾でなければならないと言う。そしてそのような教室でこそ、子どもはおちついて生きることができると考える。競争が激

しく、頭の働きの良し悪しが人のねうちを決める基準となることの多い社会では、普通学級の中の知恵の遅れた子どもは、どうしても強い劣等感をもつ。そして、そのような子どもは自分ひとりの世界に、とじこもり、やがては「石」になってしまう。「あかるい教室」は、このような子どもを救うための「温室」の役目を果たすものと考えられた。

では、「あかるい教室」にするために、近藤は具体的にどのような方法をとったのだろうか。他の組の子どもが教室の前を通るだけでおちつきを失い、学習どころではなくなる子どもたちを前に、「この子どもたちをおちつかせるためには、はじめは、どうしても、この教室をそととちきった社会にしなくてはならないのは、しかたがないこと」と考え、はじめの数ヶ月間、教室のガラスにすっきり紙を貼ってやった³⁰⁾。つまり、近藤がみどり組を「あかるい教室」にするためにに行ったことは、「閉じた教室」にすることだった。

また、「あかるい教室」は、「子どもの考えがとりいれられ、子どもの求めるところにぴったりあうように工夫」³¹⁾されなければならないと言う。そして、例えば、子どものごっこ遊びについて、近藤は「それぞれ、自分ののぞむ位置があたえられ、それによって、おとなの生活のまねごと」が行われており、それを「子どものほんとうの心ののぞみが、そこにあらわれている」³²⁾と理解する。そして、ままごとなどの集まりを、学習グループや生活グループとして生かした。

近藤がままごとなどの集まりを学習グループや生活グループとして生かしたことは、子どもにとっては、自分の要求が受け入れられ、子どもが自分でも気付かぬうちにあらわしている心の要求を近藤が取り上げることににより、子どもは外に対して要求することを学ぶ。このように、子どもを劣等感から解放し、子どもに、自分は人間として大切にされねばならないこと、また、人間としての要求をもつことに気付かせることにより、「人間としての自覚」をもたせようとしたと考えられる。

(3) 抗議について³³⁾

近藤は「悪への抵抗や抗争のできる」子ども、「弱いもののいじめどころか、弱いもののために、たたかい得る」³⁴⁾子どもを育てることを目指した。抵抗すべき時には周囲に対して抵抗の出来る、主体性のある子どもを育てようとしたのであった。では、「悪への抵抗や抗争のできる」子ども、「弱いもののいじめどころか、弱いもののために、たたかい得る」子どもに育てるために、近藤は日々の中で、どのような指導をし、そこにはどのような意味があったのだろうか。一人の子どもの怒りから抗議へと発展した一例³⁵⁾を挙げ、考察したい。

その例とは、早朝の教室掃除のためにやかん一杯の湯をもらうのに、小使いの人に「みどり組だけたい」と小

言を言われ、悔しかったという怒りの詩がある子どもが書いてくる。近藤はその詩を取り上げ、学級みんなに読ませ、「なぜ湯をもらいにいくと、こごとをいわれるのか」、「やかん1ぱいの湯をもらうのは、ぜいたくなことか」、「もらうとき、ちゃんとわけをいってもらっているか」などについて話し合いをさせる。そして、これらの話し合いをとおして抗議へと発展させ、近藤から小使いの人へ頼んでうまく湯がもらえるようになったというもののである。

近藤は、怒るということについて、次のように述べている。「怒らせ、なげかせ、そのことについて子どもに考えさせるのです。『怒るな』とおさえるのではなく「なげくものでない」とただあきらめさせるのではなく、『なぜ怒るのか』『怒るようなことをしたり、いったりするものがわるいのか』と考えさせるのです。」³⁶⁾。まず、怒るという子どもの感情を肯定した上で、みんなでの話し合いをくぐらせることによって吟味し、その怒りの感情が正しい要求になりうるものか確かめ、抗議という共通の要求にまで高めようというのである。

(4) 生活指導を社会的適応と自己実現の軸に照らして

みどり組の教育は、普通学級において「石」になることによって適応してきたとも言える子どもたちの精神を解放することから始められた。近藤は、社会に適応することも重要なことと考えていた。しかし、やみくもに適応を求めたのではなかった。「社会悪」にまで子どもを適応させては、「生きることの否定になる」と考えていた。

3. 「教室文化」概念に注目して

(1) 戦前の「教室文化」

近藤の戦前の教育実践の特徴として、「教室文化」概念を挙げることができる。近藤の「教室文化」は、どのような性格をもつものであったのだろうか。「教室文化」は、以下に述べる三点により特徴づけられると考える。

「教室文化」は、綴方指導を基礎として行われ、学級文集や壁新聞が作成された。また、学芸会や誕生会も行われた。近藤自身も認めているように、「文集は主として修身との関連において経営されたもの」³⁷⁾であった。例えば誕生会についても「友だちの誕生日を祝ってやるということ自体が、私は大きな修身の教材だと信じていた」³⁸⁾としているように、修身のにおいのするものであった。また、手伝いについては次のように述べている。「子供たちをしてほんとうの自覚に立たせて、家庭労働の部署につかしめ、母親をして、その部署を正しく認識せしめ、それによって子供もおとなも、国家の生産活動に従事していることのよろこびを味わせようと私は親たちに話しかけて来た。」³⁹⁾。「教室文化」は、修身、すなわち、忠孝という国民道徳という「国民文化の正しい方

向」へと子どもたちを導く側面をもつものであった。つまり、「教室文化」は国家の意思伝達の役割を担うという点に第一の特徴がある。

第二の特徴は、友情を組織する役割を担うという点である。例えば、「修身、自信の勉強」⁴⁰⁾では、子どもに「羨ましい心の詩」を書かせた。文集には、ある子どもの詩と、その詩の作者宛の幾人かの子どもの手紙、またそれらの手紙に対する詩の作者の感想が載せられた。そこにある近藤の意図は、「自分の羨ましい心を冷静に客観させてゆくこと」、さらに、「羨ましい心への友だちの批判と同情とを求め、それによる友情の交流を実践させ、友情を組織」することであると述べている。手紙等によって子どもたちの心の交流が意図されていたことから、「教室文化」は、友情を組織する役割を担っていたといえることができる。

近藤は、綴方で方言を使用させるべきではないという方言反対論に対して、ただ方言を封じ、標準語を使わせれば済むという問題ではないことを強調する⁴¹⁾。「方言的文化」を引き上げない限り、標準語は育ち得ないというのである。そして「地方文化の開発」のために近藤が行ったことが、「教室文化」の実践であった。したがって、「教室文化」は、「村の文化の、国民文化の正しい苗床」として、教室の中に止まらず、家庭へ、地域へ出ていき、はじめて「教室文化」足り得るものと考えられた。つまり、「教室文化」は、家庭や地域を変える役割を担っていた。ここに第三の特徴がある。

(2) 「教室文化」の戦後の発展

戦後においては、近藤は「教室文化」という言葉を用いて自身の実践を説明してはいない。では、戦前の「教室文化」は戦後においてどのような発展を遂げたのだろうか。戦前の「教室文化」の三つの特徴に沿って見ていきたい。

筆者は、「教室文化」の第一の特徴を、国家の意思伝達の役割を担っていたことであると述べた。国家の意思伝達とは、つまり、戦争への加担ということであった。清水⁴²⁾は、近藤が「生活綴方教育と精薄児教育との連関性へ進んでいった、より直接的な動機・理由」の第一に、「かつての“戦争のための教育”への批判・反省と教え子や我子を戦争で失った深い悲しみを媒介として、人間を幸せにする教育は平和と真実の教育であり、それは最も虐げられているこの子どもたちの教育を排除するところにはなりたちえないと考えたこと」を挙げている。

清水⁴³⁾は、「近藤が生活綴方教育の中で培い、精薄児教育においてもその正しさが検証され一層発展せしめられているもののなかで、最も重要なもの」は、「労働を媒介とする民主的な集団づくりの思想と、そのための教育方法」であるとして、詳述している。第二の特徴である友情を組織する役割を担うという点は、戦後の障害児

教育において「正しさが検証され一層発展せしめられ」たといえる。

近藤は現実社会に対する認識を、次のように述べた。現実とは「この社会の文化がまだひく」⁴⁴⁾く、「人間はひとしくたいせつにされねばならぬことの、わからないひとが、この社会にかなりいる」⁴⁵⁾。それは、近藤の教え子が、社会の人にばかにされたり、軽んじられている現実の反映であった。このような現実社会に対して、近藤が理想とする社会、また、それを実現するための教育の役割については、次のように述べている。

「文化を一步でも高め、一だんでもひきあげてゆくことが、教育の根であり、基でもあるわけです。文化とはいったい何であるか。そんなむずかしいことは、今の私には、よくわかりません。ただ人間が人間を大せつにし人間が人間を愛することを、社会のすべての人たちが人間の責任として、道を正しく行うように、なること、それを文化とよびたいのです。」⁴⁶⁾。このような現実と理想の社会観に支えられた教育観が、「文化を一步でも高め、一だんでもひきあげてゆくこと」⁴⁷⁾、つまり、理想の社会の実現のために、社会を変えていくことであった。

このように見てくると、「教室文化」の第三の特徴である、家庭や地域を変える役割を担っていたという点については、基本的には戦後に継承されたといえる。

(3) 「教室文化」を社会的適応と自己実現の軸に照らして

「教室文化」の戦後の発展を見るとき、何より重要な点は、障害者の人権の確立を意味していたという点であろう。社会の中で生きていくために、社会にある規範や道徳を身につけ、社会に適応することも重要なことである。しかし、近藤においては子どもが将来住むであろう地域や社会への適応が目指されたというよりは、近藤の障害者の人権の確立という理想を子どもが身につけ、それが地域へ、社会へ広がることが願われたと言えるのではないだろうか。

4. 「労働」観に注目して

(1) 「なかよくはたらく」

近藤においては、労働はどのように捉えられていたのだろうか。当時の貧困な福祉政策を背景として、子どもが将来生活していくための労働という側面は強調されたことであった。しかし、近藤における労働は、「働いて飯を食う」ことのみを目指していたのではなかった。

既に述べたように、近藤は障害者も含めたすべての人々の人権が確立した社会を理想としていた。一方、現実には、人間の価値を、頭の良し悪しによって判断しようとする社会であった。みどり組は、一面では、その理想を実現する役割も担っていた。しかし、近藤は理想の実現を急ぐばかりに、社会の現実の有り様を無視しようとしたのではなかった。

特殊学級みどり組のスローガンは「なかよくはたらく」であった。近藤は「なかよく」と「はたらく」について、次のように述べている。

「誰からも愛されなくては生活できない人間、しかも誰をも愛し得なくてはならぬ人間。/自分ひとりの力でこのきびしい社会を生きぬくことは、あまり望めない運命の人間。/時には周囲のあたたかな助けの手によってまもられなくてはならぬ人たち。/そうである時、この子どもたちは働くことがすきで、上手でなくてはならない。/働くことによって自分の生命をたもち、働くことによって、他人からの信頼と親愛とを得なくてはならない。」⁴⁸⁾。近藤は、他者と仲良くすることなしに、社会の中で子どもたちは生きていくことができないと考えていた。そして、労働は、他者からの信頼と親愛を得るものと考えた。つまり、近藤において労働とは、社会の中で子どもたちが自分の位置を占めるためのものでもあった。

清水⁴⁹⁾は、みどり組のスローガン「なかよくはたらく」を、「労働を媒介とする民主的な集団づくり」と読みかえ、労働による集団づくりを強調した。「なかよくはたらく」は、近藤がみどり組の中でその力を付けようとしたという意味では、清水が言うように、みどり組の目標であった。しかし、一方では、「なかよくはたらく」は、子どもたちの将来の生活から導き出されたものであったと言えよう。

(2) 奉仕

近藤は、「ひとのために役だつ」、つまり奉仕を生活指導の最終段階に位置づけた。そして、理想の実現へ向けて急ぐばかりに、奉仕を無理強いするような「悲しむべき、さかましのゆき方」⁵⁰⁾に陥らないよう注意しながら、「子どものもつ本来のよさ」をもとにした奉仕を実践すべきであるという。教室掃除の時、一人で机を運んでいる友達に手を貸すよう促したり、黒板拭きをきれいにした子どもに対し近藤がきちんとお礼を言うというような、小さなところから、奉仕の心を育てていこうとする。

奉仕活動の実践例として、お手伝い、畑を作って花を育てたこと、みどり組の子どもたちが飼育した山羊や兎を他の組の子どもに観察につかってもらったこと、水はけの悪い足洗い場を立派にしたこと、町に出て落書きを消したこと、などを挙げている。みどり組の労働は、子どもたちの仲間づくりの役割を担うものでもあった。労働は、さらに広く捉えられるものであることを、近藤は次のように述べている。

「どんな子どもにとっても、自分が何かの仕事をとおしてみんなのために役だつということ、そのようにみとめられるということ、それはどんなに大きな喜びであるかしれません。」⁵¹⁾。労働を通しての社会への参加が目指されているといえる。子どもたちの労働に社会の中で位置づけが与えられることによって、同じ労働が奉仕活動

となりうると考えられたといえる。

(3) 「労働」観を社会的適応と自己実現の軸に照らして

子どもが将来生活していくために、労働は必要不可欠なものと考えられた。それは、生活のためであると同時に、労働によって周囲からの信頼を得るためであった。つまり、労働は、近藤においては現実の社会に適応するという側面をもつものであった。子どもたちは、社会に適応することで、社会の中で自分の位置を占めることができると考えられたのであった。しかし、一方で、近藤は労働を奉仕活動として捉え直し、子どもたちが社会のたすけあいの客体に止まるのではなく、主体となることが目指された。

IV 教育実践における自立論

本論では、自立について検討するにあたって、自立を社会的適応と自己実現という二つの軸の統一と考えてきた。では、近藤の教育実践における自立論は、社会的適応と自己実現のどのような統一と考えることができるだろうか。

子どもが将来生きていくために、労働はとりわけ重視された。労働は将来「働いて飯を食う」ためのものであり、また、まじめに働くことによって、周囲からの信頼を得るためのものであった。つまり、近藤における労働とは、現にある社会のなかで、子どもが自分の位置を確保するためのものであった。子どもは社会に適応することで社会の中で自分の位置を確保することができ、社会に適応することは、自立するためには、必要なことであったと考えられていたのではないだろうか。

しかし、それだけでは十分ではなかった。近藤は子どもを主体として育てようとした。子どもに「人間としての自覚」をもたせることを基礎として、綴方指導では、子どもの物事への意欲的な態度を養い、子どもの人格の発達を促すことを意図した。自己実現を遂げるために、時には社会に対して抗議し、自分が「人間としての呼吸ができる」社会をつくりだしていくことが目指された。

さらに、自分のためだけに生きるのではなく、社会に対して「奉仕」することが目指された。これは、労働を奉仕活動と捉え直すことにより、子どもが社会から何かを与えられる客体に止まるのではなく、社会に何かを与える主体となることが目指された。このような主体性を備えた子どもの延長線上に、子ども自身の手による将来の自己実現がある。

このような主体性を備えた子どもは、必ずしも社会の在り方と矛盾しないものではなかった。近藤が理想として描いた社会は、障害者も含めた全ての人々の人権が確立した社会であった。一方、人権、とりわけ障害者の人権が確立していないのが、当時の社会の現状であった。このような社会のなかで、子どもの人権が侵害されるよ

うな場合には、子どもに社会に対して抗議することを教えた。

近藤の自立論で特筆すべきは、現にある社会の中でのみ子どもの生きる道を見出そうとするのではなく、抗議や奉仕という形で、社会に対して発言し、社会をよりよくする担い手であると捉えている点であろう。この思想は、裏返せば、子どもの自己実現は必ずしも既存の社会の中で実現し得ないということを示しているのではないだろうか。そのような社会の中で、諦めや適応を学ぶのではなく、社会から孤立するのでもなく、社会の一員として自己実現を遂げるためには、社会へ働きかけることの重要性を示唆していると考ええる。

付記

本論は、香川大学に提出した平成10年度学位（修士）論文「教育実践における自立論—近藤益雄の教育実践を手がかりとして—」（手島由紀子）を再構成し、加筆修正を加えたものである。

註

- 1) 清水寛（1975）「近藤益雄における生活綴方から『精神薄弱』児教育への発展」近藤原理・清水寛・松尾敏編『近藤益雄著作集3』明治図書、pp.253-269. 以下、『近藤益雄著作集』については、巻数及びページ数のみを記す。
- 2) 清水寛（1984）「近藤益雄の障害児教育の思想」『埼玉大学紀要（教育学部）』33, pp.1-18.
- 3) 小川英彦（2003）「知的障害教育の先達—近藤益雄の学力保障に関する研究」『岡崎女子短期大学研究紀要』36, pp.47-53.
- 4) 湯浅恭正（1987）「障害児教育における授業論研究ノート—近藤益雄の学習論について—」『香川大学教育実践研究』7, pp.11-22.
- 5) 張穎楨（2004）「近藤益雄の知的障害教育の教育課程に関する考察」『人文学報・教育学（首都大学東京）』39, pp.67-88.
- 6) 木曾義登（2000）「近藤益雄の『精神薄弱』児教育における生活綴方の役割」『児童教育研究（安田女子大学児童教育学会）』9, pp.27-36.
- 7) 半澤嘉博・渡辺健治・岩井雄一（2013）「近藤益雄による障害児への生活綴り方の挑戦」『東京家政大学生活科学研究研究所研究報告』36, pp.25-31.
- 8) 窪田知子（2017）「第10章 障害児教育の変遷—『自立』の意味を問い直す—」田中耕治編著『戦後日本教育方法論史（下）—各教科・領域等における理論と実践』, pp.201-220.
- 9) 前掲論文1)
- 10) 前掲論文2)

- 11) 『近藤益雄著作集 1』, p.223.
- 12) 『近藤益雄著作集 1』, p.225.
- 13) 『近藤益雄著作集 3』, p.90.
- 14) 『近藤益雄著作集 3』, p.14.
- 15) 『近藤益雄著作集 3』, pp.27-31.
- 16) 『近藤益雄著作集 3』, p.26.
- 17) 『近藤益雄著作集 3』, p.36.
- 18) 『近藤益雄著作集 3』, pp.94-95.
- 19) 『近藤益雄著作集 3』, p.192.
- 20) 『近藤益雄著作集 3』, p.192.
- 21) 『近藤益雄著作集 3』, p.193.
- 22) 『近藤益雄著作集 3』, p.193.
- 23) 『近藤益雄著作集 3』, p.193.
- 24) 『近藤益雄著作集 3』, p.193.
- 25) 『近藤益雄著作集 3』, pp.199-200.
- 26) 『近藤益雄著作集 3』, p.210.
- 27) 前掲論文 4)
- 28) 『近藤益雄著作集 2』, pp.92-97.
- 29) 『近藤益雄著作集 2』, p.92.
- 30) 『近藤益雄著作集 2』, p.96.
- 31) 『近藤益雄著作集 2』, p.97.
- 32) 『近藤益雄著作集 2』, p.98.
- 33) 「抗議について」は、以下の論文において、集団決定という視点から既に論じた。手島由紀子（2002）
「知的障害児教育における自己決定に関わる実践の検討」『教育方法学研究』28, pp.153-162.
- 34) 『近藤益雄著作集 5』, p.188.
- 35) 『近藤益雄著作集 2』, pp.87-88.
- 36) 『近藤益雄著作集 2』, p.85.
- 37) 『近藤益雄著作集 1』, p.180.
- 38) 『近藤益雄著作集 1』, p.65.
- 39) 『近藤益雄著作集 1』, p.152.
- 40) 『近藤益雄著作集 1』, pp.92-97.
- 41) 『近藤益雄著作集 1』, pp.210-211.
- 42) 前掲論文 1)
- 43) 前掲論文 1)
- 44) 『近藤益雄著作集 2』, p.64.
- 45) 『近藤益雄著作集 2』, p.63.
- 46) 『近藤益雄著作集 2』, p.63.
- 47) 『近藤益雄著作集 2』, pp.64-65.
- 48) 『近藤益雄著作集 3』, p.37.
- 49) 前掲論文 1)
- 50) 『近藤益雄著作集 2』, p.152.
- 51) 『近藤益雄著作集 2』, p.153.